

D'UN COLLÈGE DE BANLIEUE À L'INRP : L'EXIGENCE DE LA RECHERCHE

Albane Cain

UN ITINÉRAIRE de recherche ne se parcourt pas seul. Des cours de Moyen Anglais d'A. CULIOLI où je percevais un système en évolution en passant par les séminaires de D. BAILLY, J. BOUSCAREN et A. GAUTHIER qui ont éveillé en moi quelque chose dont j'étais loin de percevoir la place et la pérennité -et qui allait entièrement orienter ma vie professionnelle- jusqu'à la collaboration de D. BAILLY, conseiller scientifique de la recherche dont je suis actuellement responsable à l'INRP, mon trajet reflète une certaine fidélité. Tout ce qui va suivre a déjà été écrit, dit par d'autres ou par moi en d'autres lieux, sous d'autres formes, parfois différentes, parfois proches.

C'est l'affirmation obstinée que *comprendre aide à apprendre*, qu'enseignement et apprentissage s'inscrivent dans des processus *rationnels*, que *théorie linguistique et didactique des langues* sont *distinctes* mais que la seconde ne peut *exister* sans la première.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

I. Les apports d'un héritage humaniste

Après ma licence d'anglais, propulsée maître auxiliaire dans un collège de la périphérie parisienne je découvris très vite, outre la précarité de mon statut, une double spécificité : celle du métier d'enseignant et celle de mon objet d'enseignement : une langue vivante étrangère.

En tant qu'élève, j'avais reçu un enseignement qui concevait la langue étrangère comme, je cite André GAUTHIER, "Une collection de tours divers et d'expressions curieuses qu'il n'est pas possible d'ignorer. Apprendre c'est alors acquérir, par la fréquentation des "beaux textes", ce "sens de la langue" qui ne saurait faire défaut à un homme cultivé".

En fait, les expressions idiomatiques, la traduction de tirades de Shakespeare et de poèmes comme "The Rime of the Ancient Mariner" constituaient mon passé d'élève d'anglais.

Ces souvenirs eurent le mérite de me faire immédiatement percevoir qu'un tel passé n'était pas reproductible. Ils m'ont également fait comprendre qu'une langue vivante n'était pas tout à fait une matière comme les autres, phénomène qui avait totalement échappé à la "bonne élève en anglais" que j'avais été tout au long d'une scolarité sans histoire.

Je crois n'avoir jamais oublié le moment où, pour la première fois, j'ai eu une classe en face de moi. Construire ensemble, voilà ce qu'on allait faire. Eux ne savaient pas l'anglais, moi je le savais, mais tout de suite, je sus que le problème était ailleurs :

1. la bonne volonté nécessaire certes ne suffisait pas
2. l'essentiel manquait mais, et c'est cela qui était rassurant, la lacune était d'ordre rationnel, scientifique, elle pouvait donc se combler.

Je fus en outre frappée de l'image de marque erronée attribuée au métier d'enseignant ressenti comme une vocation pour laquelle on était doué ou pas .

Ma conviction que cette opinion était irrationnelle eut un effet stimulant. Il y avait sûrement moyen d'améliorer sa pratique. Institutionnellement, le CAPES fournissait une réponse. Mais l'époque (fin des années 60) nous avait habitués à chercher plus d'une solution à un problème. Une science nouvelle faisait alors son apparition : la linguistique. Nous fûmes plusieurs désireux de nous initier, déjà enseignants ou encore étudiants, à nous retrouver à l'institut d'Anglais Charles V, alors dirigé par A. CULIOLI autour d'universitaires intéressés par la formation des maîtres.

II. Le rôle des méthodes audio-visuelles

A l'issue d'une année de stage de CPR (stage pratique d'une année suivant le concours théorique du CAPES), il était d'usage de rédiger un cahier de stage. Nous avons pratiquement tous bénéficié de formations de type audio-visuel et nous éprouvions le besoin d'une mise au point. C'est de notre confrontation à la méthode globale, de notre admiration devant la quantité d'anglais authentique entendu et de notre perplexité devant la confusion des énoncés produits par les élèves qu'est née notre motivation. Nous sentions qu'il fallait aller au delà de l'approche globale. La décision de rédiger un cahier de stage collectif fut prise. L'établissement de ce document allait nous prendre jusqu'à fin juillet : premières vacances passées d'un coeur léger à réfléchir sur notre pratique et à résoudre de manière artisanale les problèmes matériels de frappe et de reprographie. Nous avons beaucoup appris pendant cette année de CPR, nous étions au moins devenus capables de poser les problèmes en termes plus professionnels. Les points suivants nous apparaissaient comme fondamentaux :

1. L'apprentissage des langues en milieu institutionnel ne se pose pas dans les mêmes termes qu'en milieu naturel. Le cas de l'élève en milieu captif, qui subit à la fois un horaire éclaté sur une semaine et le rythme inhérent à l'hétérogénéité de la classe, qui sait que tout ce qu'il dit en langue étrangère est soumis à l'appréciation normative de l'enseignant, est bien différent de celui de l'enfant qui acquiert sa langue maternelle d'une part, d'autre part de celui de l'apprenant en milieu naturel plongé, lui, dans un réel bain linguistique et ce, même si certaines étapes de simplification syntaxique se retrouvent dans les trois cas.

2. Le bannissement de l'explicitation grammaticale (les élèves étaient censés dégager les règles par induction) nous apparaissait comme générateur de résultats aléatoires.

3. L'interdiction de recourir au français, cause d'interférences, nous apparaissait comme hors nature, mettant élèves et enseignants dans une situation de frustration permanente et stérile, peu propice non seulement à la transmission des connaissances, mais à l'épanouissement de la personnalité de l'élève.

4. Le long délai entre les débuts de l'apprentissage oral, et ceux de l'écrit nous semblaient concourir à une désécurisation de l'élève.

5. L'accent mis sur l'oral nous séduisait de même que l'établissement d'une progression dans le domaine phonologique. Il y avait là des acquis transposables, d'autre part, sur lesquels il n'était pas question de revenir.

III. Le DIREL

Parallèlement, au début des années 1970, sous l'impulsion des universitaires à l'origine du MUR (Mode Unique de Recrutement), D. BAILLY et A. GAUTHIER -dont l'intérêt pour la didactique ne devait pas se démentir- se mettait en place à l'Institut Charles V le Département Interdisciplinaire de Recherche sur l'Enseignement des Langues (DIREL) qui faisait suite à l'instance informelle du MUR. Cette instance revendiquait, à côté de la formation académique exigée par les concours de recrutement, une formation unique commune à tous les enseignants de langue, impliquant une démarche et une approche spécifiques de la transmission des connaissances que nous n'avions pas encore identifiées comme la didactique.

Si l'acquisition d'une culture linguistique nous paraissait incontournable pour comprendre et dominer le fonctionnement de la langue que nous enseignions, nous nous rendions également compte que la place de la linguistique n'était pas devant les élèves mais derrière les enseignants, de façon à faciliter la mise en place d'un pont entre enseignants et apprenant. Les séminaires du DIREL fournissaient formation théorique individuelle et réflexion de groupe. La suite logique voulait que les enseignants ayant bénéficié de ces approches théoriques en viennent à élaborer des matériaux tenant compte de ces apports récents. Ce fut ainsi que naquit l'équipe CHARLIRELLE, "Charl" à cause de l'Institut Charles V, "irel" à cause du DIREL, et la terminaison en "le" puisqu'il n'y avait au moment de la rédaction et de la publication que des femmes dans l'équipe. On s'aperçoit que recherche et pratique se nourrissent l'une l'autre. Un véritable mouvement dialectique s'est institué qui a abouti à la création de nouveaux séminaires où la réflexion linguistique et l'initiation à l'élaboration de matériaux pédagogiques jouent un rôle primordial.

IV. L'Equipe CHARLIRELLE

Donner à des enseignants sur le terrain les moyens de devenir des chercheurs dans le but d'aller vers une pratique qui tienne compte de

l'aspect formateur de l'enseignement d'une langue vivante, tel fut le but de l'équipe à sa création.

Ceci m'amène à préciser les conceptions initiales des membres de l'équipe :

1. L'objet d'étude

La langue est un système de représentation ayant sa cohérence propre. Grâce au langage, on peut parler de ce que l'on a sous les yeux, de ce qui est possible, absent ou passé.

2. L'apprentissage

Il n'est plus possible maintenant d'ignorer que les élèves utilisent une succession de systèmes intermédiaires qu'ils se construisent par juxtaposition : en ne voyant pas les liens entre deux phénomènes, transduction : en passant d'un cas particulier à un autre cas particulier, ou syncrétisme : en trouvant des liens entre tous les phénomènes.

Ce que l'on veut dire varie peu d'une langue à l'autre, par contre le système des moyens linguistiques ou marques grammaticales dont on dispose varie d'une langue à l'autre. Un apprentissage réussi est donc la mise en correspondance entre un réseau de valeurs qui varient selon les situations avec les jeux de marqueurs adéquats qui varient d'une langue à l'autre.

3. L'enseignement

Enseigner c'est tenir compte de la construction de systèmes par les apprenants ; ceci a deux conséquences majeures : la première, c'est qu'il faut s'efforcer de donner, à *partir* d'un point de départ, des étapes qui permettent à la fois de présenter la cohérence interne de la langue, imbrication non arbitraire de systèmes et de mettre en place suffisamment d'éléments pour faciliter une construction ultérieure la plus juste possible. La seconde, c'est qu'on est amené à une conception précise des erreurs.

4. Les erreurs

Dans cette optique de construction, il apparaît que l'erreur a un statut. Elle ne se situe pas dans un contexte de restitution pure et simple, mais remplit une fonction précise : c'est un bon indicateur. Grâce à elle, l'enseignant acquiert de précieux renseignements concernant le point de dérapage, celui à partir duquel il faut reprendre la démarche.

5. Le choix d'un cadre théorique

La théorie des opérations énonciatives d'A. CULIOLI, partant de l'implication maximale de l'énonciateur qui fait du degré d'engagement de celui qui parle dans ce qu'il dit l'une des dimensions majeures de l'activité langagière, (G. VIGNAUX) nous a semblé fournir un cadre théorique suffisamment puissant, capable de répondre à nos exigences de cohérence. Nous avons noté que plus une approche est réductrice, plus elle engendre de contradictions peu propices à la transmission des connaissances. Ces principes posés, une autre préoccupation nous tenait à coeur. Reconnues par l'Institution, plusieurs membres de l'équipe avaient eu des décharges effectives dans le cadre d'une recherche de l'INRP, nous savions toutes qu'un temps complet d'enseignant requiert de l'héroïsme pour s'initier à une théorie linguistique, l'assimiler suffisamment pour qu'elle devienne bénéfique à sa pratique quotidienne, c'est pourquoi l'idée d'un livre du maître s'est graduellement imposée.

V. L'approche conceptuelle

C'est la constatation du relatif échec des méthodes audio-visuelles strictes, sans explicitation grammaticale, auprès des élèves de milieu défavorisé (1), doublée du constant souci de fournir des clés, des repères stables et explicites, qui a mené l'équipe à adjoindre aux procédures pédagogiques habituelles une phase de *conceptualisation* au cours de laquelle, grâce aux repères fournis, la construction du système de la langue étrangère devient possible pour l'apprenant. Il s'agit de dire comment cela fonctionne et pourquoi cela fonctionne de cette façon. La démarche de conceptualisation consiste à faire dégager la cohérence interne des phénomènes linguistiques. En ce qui concerne les erreurs, elle vise à situer ces dernières par rapport au réseau de jalons posés auparavant et par conséquent repérés et connus. C'est la production de l'appre-

nant qui sert de point de départ, qui lui permet, en s'appuyant sur un système cohérent, d'acquérir une maîtrise face à ce qui est enseigné, de discuter et argumenter avec l'enseignant. En ce sens, il y a un véritable enjeu. Ma thèse, sous la direction d'A. CULIOLI, soutenue devant D. BAILLY, F. BRESSON et l'Inspecteur Général D. GIRARD, m'a fait prendre conscience des immenses possibilités d'abstraction dont tous, absolument tous les élèves sont capables si l'on veut bien les solliciter dans ce sens.

VI. L'INRP

Mon second contact avec l'INRP fut celui de ma collaboration à la recherche interdisciplinaire intitulée, "Articulation École/Collège", dont Christiane LUC, avec qui j'avais cheminé au long des sentiers tortueux de la publication de CHARLIRELLE, assumait la responsabilité pour les langues vivantes. Nous avions de l'estime l'une pour l'autre et travailler ensemble nous avait toujours été profitable à l'une comme à l'autre.

Ce fut ensuite la co-responsabilité d'une recherche pilotée par C. LUC dans le cadre d'une action thématique sur programme impulsée par le Ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur et le Ministère de l'Éducation Nationale en 1984-85 traitant de la modalité de probabilité. C'est sans doute à ce moment-là qu'a pris corps l'idée de travailler à l'INRP à temps plein. En effet, les deux recherches offraient deux modèles distincts qui faisaient entrevoir l'éventail des possibilités de travail. Dans la première recherche de type descriptif, l'interdisciplinaire et le longitudinal éclairaient le disciplinaire d'un jour nouveau. Dans la seconde, de type interventionniste on s'inscrit dans un cadre théorique précis, celui des opérations énonciatives d'A. CULIOLI. Le champ strictement disciplinaire est restreint à l'étude de l'expression de la modalité de probabilité en anglais. L'observation de cet enseignement/apprentissage à différents niveaux cruciaux du cursus scolaire laissent présager ce qui me semble être une voie dans laquelle la didactique peut s'engager à l'heure où l'analyse des processus d'élaboration des savoirs se pose en termes de construction de systèmes, de conflits et d'obstacles.

Ces deux modèles entre lesquels la recherche en didactique se meut sont des pôles complémentaires. Seule une dialectique allant de la description à l'intervention permet de prendre en compte les connaissances des élèves à partir desquelles une véritable construction et non une simple accumulation des connaissances est possible.

Le désir de continuer s'est installé, et lorsqu'un poste de responsable de la recherche en didactique des langues vivantes a été proposé au B.O., c'est presque naturellement que j'y ai postulé.

VII. Où il est de nouveau question d'héritage

Les équipes de terrain en place avant mon arrivée et dont j'allais assumer la responsabilité, comprenaient outre des anglicistes, des enseignants d'allemand, d'arabe, de chinois et de portugais. La présence d'équipes de langues vivantes au système linguistique éloigné de celui de l'anglais m'a semblé un élément éminemment favorable capable de légitimer une hypothèse formulée à la suite de ma thèse et de mon expérience d'enseignante, à savoir qu'il existe des zones de résistance ressortissant du domaine psycholinguistique et non strictement liées au système linguistique d'une langue en particulier.

Cette hypothèse s'inscrit dans la continuité de l'approche conceptuelle. Cette dernière oblige l'enseignant à réfléchir au contenu qu'il présente à l'apprenant, à la façon dont le contenu est perçu par ce dernier, à analyser les erreurs, à repérer leur organisation et leur distribution, à trouver une origine à ce système d'erreurs et une multitude de remèdes.

VIII. L'étude des zones de résistance à l'apprentissage

L'objet du projet est :

1. D'effectuer un repérage, un recensement langue par langue à partir de recueil d'observables constitué par les productions d'élèves, dans le domaine *linguistique* des zones de résistance particulièrement rebelles à l'apprentissage, dans le domaine de la *civilisation* d'idées reçues, de méconnaissances et de représentations menant à la constitution de stéréotypes.

2. De procéder à une confrontation interlangue des données recueillies permettant de déterminer s'il existe des points de convergence concernant les deux domaines mentionnés ou si, au contraire on a affaire à une spécificité des problèmes liés à la langue d'arrivée.

3. De voir si l'analyse des données recueillies permet la sélection de points particulièrement cruciaux sur lesquels on pourrait mener ultérieurement un travail d'intervention en profondeur dans les deux domaines.

Le travail touche le premier et le second cycles. Il y a onze équipes à l'œuvre, le russe et l'espagnol ayant intégré la recherche. Me voici au terme actuel de l'itinéraire.

Il y a aussi une co-responsabilité dans la recherche animée par C. LUC sur la propédeutique à l'apprentissage d'une langue étrangère au cours moyen. Cette recherche m'a permis de retrouver avec émotion et bonheur des élèves de cours moyen dans cette banlieue de la périphérie ouest que je connais bien pour y avoir exercé quinze ans.

Perspectives d'avenir

C'est dans une optique programmatique que le projet Étude des Zones de résistance à l'apprentissage a été conçu et a vu le jour. La prise en compte des connaissances des élèves et l'organisation de celles-ci devraient amener à :

- remodeler des progressions
- fournir à partir d'études théoriques éclairantes des approches didactiques diversifiées
- bâtir consignes et exercices dont la portée et la finalité explicitées - aussi modestes soient-elles- devraient permettre de débusquer l'illusion pédagogique, ce qui est loin d'être facile.

Conclusion

A ce prix il apparaît possible de :

- prendre en compte l'interaction entre les systèmes maternels et étrangers
- relativiser le système maternel aussi bien linguistique que culturel
- mettre en place grâce au caractère inter-langues et inter-cultures de la recherche, une démarche d'apprentissage centrée non pas sur une seule langue donnée, mais sur une plus grande capacité à accueillir et à s'appropriier une langue et une culture étrangère , capacité qui soit capitalisable d'une langue à l'autre.

Si je suis parvenue à faire entendre qu'il est possible et surtout formateur d'apprendre une langue étrangère dans l'institution scolaire, cet itinéraire, de recherche n'aura pas été vain.

Albane Cain

*Chercheur à L'Institut national de recherche pédagogique
Responsable de la recherche en didactique des langues vivantes*

Note

- (1) Premier poste, ROUEN Rive Gauche, mes élèves étaient des enfants de dockers. Second poste, banlieue ouvrière de la périphérie parisienne, 25 % d'enfants immigrés.

Bibliographie

- BAILLY D., 1984. "Éléments de didactique des langues. l'activité conceptuelle en classe d'anglais. Première et deuxième parties", *Les Langues Modernes*, numéro spécial A.P.L.V., 1984.
- CHARLIRELLE. *Behind the words*. Livres de l'élève, de la 6^e et la 3^e, livres du maîtres. O.C.D.L. 1975 à 1980, diffusé par M.D.I., BP 69 - 78630 Orgeval Cedex.
- GAUTHIER A., 1981. "Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. L'anglais à des francophones" *Les Langues Modernes*, numéro spécial, A.P.L.V., 1981.

Bibliographie d'Albane Cain

■ *Thèse de troisième cycle*

1979

Modalités d'apprentissage des notions d'aspect, de détermination et d'anaphore dans le cadre du cycle d'observation avec la méthode CHARLIRELLE. Théorie de l'énonciation et rôle de la conceptualisation dans cet apprentissage. S.L. Université PARIS VII, D.R.L.

■ *Articles*

1981

Participation à la table ronde animée par D. BAILLY sur "Les obstacles à la compréhension grammaticale" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1981, p. 37- 39.

1982

- "Interaction entre l'activité langagière de l'apprenant en milieu institutionnel et la réflexion linguistique", in *Encrages*, n° 8/9, 1982, pp. 100-110.
- "L'erreur comme aide à l'apprentissage" in *Les Langues Modernes* n° 2, 1982, Paris pp. 161-175

1983

- "CHARLIRELLE-ORDI, les raisons d'une collaboration" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1983, Paris pp. 63-64.
- "Interventions à la table ronde animée par J. JANITZA sur les "Processus d'apprentissage des langues vivantes et EAO" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1983, Paris p. 37.
- "Une approche des faits de civilisation est-elle possible avec des élèves de collège ?" en collaboration avec Claudine BRIANE, in *Les Langues Modernes* n° 2, 1983, Paris pp. 190-195.
- "Behind the facts, traitement de faits de civilisation anglo-saxonne" compte-rendu d'expérience avec des élèves de collège, in *Les Langues Modernes* n° 2/3, 1983, Paris pp.199-201.
- "Innovation méthodologique dans l'enseignement d'une langue étrangère, témoignage à trois voix. Les apprenants et l'innovation en didactique, dans *Le Français dans le Monde* n° 179, Août-Septembre 1983, pp 88-91.

1984

- "Maîtrise linguistique et jugement critique et autonomie" in *Cahiers pédagogiques, langues vivantes*, n° 228, Novembre 1984, pp. 14-15.
- "L'enseignement en milieu captif mène-t-il à l'autonomie ?" paru dans les Actes du Colloque international intitulé: "Le Citoyen de demain et les langues", qui s'est tenu à Cerisy en Septembre 1984, pp. 221-230.
- "Maîtrise linguistique et jugement critique" in *Cahiers pédagogiques, langues vivantes*, n° 228, Novembre 1984, pp. 14-15.

1985

- "De la nécessité d'appriivoiser le programme lexical officiel" in *Les Langues Modernes, l'Apprentissage du lexique*, n° 3/4, 1985, Paris pp. 90.93.

1986

- "Civilisation, constats et objectifs" in *Les Langues Modernes* n° 4/5, 1986, Paris pp. 53-59.

1987

- "Les erreurs des élèves, qu'en faire ? ou le triomphe de la raison sur la passion" in *Les Langues Modernes* n° 5 1987, Paris pp. 7-9.
- "Apprentissage collectif et itinéraires individuels" in *Les Langues Modernes* n° 5, 1987, Paris pp. 123-133.

1988

- "De l'Intérêt des langues dites rares en didactique" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1988, Paris pp. 92-98.
- "L'enseignement de la civilisation" (langues vivantes, second cycle) Albane CAIN (sous la direction de) in *Lycées-lycées* INRP-PARIS 1988.

1989

- "En visite chez nos voisins britanniques" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1989, Paris pp. 41-48.